

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СТУДЕНТЫ ВУЗА КАК СУБЪЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Старцев М.В.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
starcevmv@yandex.ru

Не смотря на значительную бюрократизацию системы образования, сокращение доли преподавательского состава в структуре работников вуза, основными субъектами, продолжающими олицетворять образовательный процесс вуза, остаются преподаватель и студент. Рассмотрим данных субъектов с позиции их педагогического взаимодействия.

Понятие «взаимодействие» относится к числу общенаучных категорий. В гуманитарных науках оно раскрывается через понятия общения, взаимоотношений, деятельности. Опираясь на исследования ученых-психологов и педагогов (Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, М.С. Кагана, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева и др.), мы пришли к пониманию педагогического взаимодействия преподавателя и студентов как процесса проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие.

Характер взаимодействия преподавателя и студентов вуза определяется рядом особенностей: нормами, правилами, ценностями и целями вузовской среды и, самое главное, особенностями самих субъектов образовательного процесса. Изучение научной литературы и непосредственное наблюдение за преподавателями и студентами позволили выявить их личностные, профессиональные и возрастные особенности.

Студент и преподаватель, как люди определенного возраста и как личности могут характеризоваться с трех сторон: биологической, психологической и социальной.

Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны достижения наивысших результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития: наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Возраст 18-20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения.

Тем не менее, специалисты в области возрастной психологии и физиологии (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева и др.) отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-20 лет развита не в полной мере.

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но, как отмечает Л.Д. Столяренко [1, с. 337], в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление.

Молодые люди, претендующие на поступление на естественные факультеты, должны обладать в первую очередь высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью произвольно управлять собственными мыслительными процессами, т.е. быстро и активно сосредотачиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального. Последнее возможно лишь при наличии высокой степени концентрации внимания. Строгость и логичность суждений у них должны быть безупречны.

Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все виды этой деятельности. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу. Так, по данным В.Т. Лисовского, умеют выступать перед аудиторией только 28,8% студентов, вести спор 18,3%, давать аналитическую оценку проблем 16,3%. На материале конкретного социологического исследования было показано, что только 37,5% студентов стремятся хорошо учиться, 53,6% не всегда стараются, а 8% не стремятся вообще к хорошей учебе. Но и у тех, кто стремится хорошо учиться, в 67,2% случаев учеба не идет хорошо [2]. Согласно данным, проводимого нами исследования, общая картина ухудшилась: стремление хорошо учиться отмечается только у 27% студентов, не всегда стараются – 47%, не стремятся вообще к хорошим результатам в учебе – 22%.

Студент выступает субъектом учебной деятельности, которая, прежде всего, определяется двумя типами мотивов – мотивом достижения и познавательным мотивом. Результаты исследований, проводимых А.А. Вербицким и Т.А. Платоновой, показывают, что в технических вузах у половины студентов нет интереса к профессии при выборе вуза. Более трети студентов не уверены в правильности выбора или отрицательно относятся к будущей профессии [3]. Эти результаты подтверждаются и данными, приводимыми В.Т. Лисовским, согласно которым лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Санкт-Петербурга однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам [1, с. 336]. Согласно результатам другого исследования [4, с. 26] только 59,2% старшекурсников удовлетворены выбором специальности; 37,9% – выбрали бы другую специальность; 2,9% – недовольны как специальностью, так вузовской системой обучения. Наши исследования дают сходные данные: только около 53% старшекурсников не жалеют о выборе профессии; 32% – выбрали бы другую специальность, если была возможность; 15% – не в полной мере довольны своей специальностью и вузом [5]. Это объясняется тем, что довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы (выбор родителей, «модная» специаль-

ность и т.д.), и как следствие отсутствие интереса к профессии в процессе обучения в вузе.

Студент как субъект образовательного процесса формируется в системе его взаимодействия с другими (прежде всего – преподавателем).

Преподаватель, выступая главным субъектом организации учебного процесса, по сути, определяет способ взаимодействия со студентами, исходя из собственных взглядов и установок, определяемых его личностными и профессиональными качествами. Мы рассматриваем преподавателя как активного субъекта профессиональной деятельности. В качестве условий успешного выполнения той или иной деятельности можно рассматривать способности.

Отечественные исследователи (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов и др.) выделили спектр педагогических способностей, характерных как для педагогов вообще, так и для преподавателей высшей школы [6, с. 147]: дидактические способности; академические способности; перцептивные способности; речевые способности; организаторские способности; авторитарные способности; коммуникативные способности; педагогическое воображение; способности распределения внимания между несколькими видами деятельности.

Педагогические способности определяют своеобразие используемых приемов и способов профессиональной деятельности, а также создают предпосылки для совершенствования этих приемов и способов. Наличие тех или иных педагогических способностей или степень их проявления будет существенно влиять на стиль педагогической деятельности, а, следовательно, и на характер взаимодействия со студентами.

Профессиональная деятельность преподавателя вуза обязательно должна содержать педагогическую и исследовательскую компоненты, но взаимодействие научной и педагогической направленности зависит, прежде всего, от ценностных ориентаций конкретного преподавателя и может иметь несколько вариантов сочетаний. Подробно эти варианты рассматривают И.Ф. Исаев, Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов.

Явное преобладание научной направленности над педагогической затрудняет эффективное проведение последней; у преподавателя может появиться пренебрежительное отношение к обучающей деятельности, внешне объясняемое занятостью, нехваткой времени и т.п. Для представителей данной направленности характерны развитые академические способности, проявляющиеся в создании познавательных ценностей, наиболее значимых для развития собственной личности. Во взаимоотношении со студентами существует заметная отстраненность, которая исчезает лишь в общении с теми, кто увлечен наукой.

Представители группы *с преобладанием педагогической деятельности над научной* имеют ярко выраженное желание преподавания, чему способствуют развитые дидактические, организаторские и речевые способности. Такие педагоги ориентированы на профессиональные ценности, у них чаще всего устанавливаются деловые и требовательные учебные отношения с учащимися. Преподаватели этой группы, отдавая максимум времени интенсивной подготовке к занятиям, не оставляют времени на изучение специальной научной литературы и поэтому недостаточно владеют современными научными знаниями. Поэтому они не всегда удовлетворяют запросы творческих, нацеленных на серьезные научные исследования студентов [7, с. 46-47].

Кроме этого, Л.Н. Макарова рассматривает переходные состояния, при которых педагог переходит от активной научной или педагогической к соответственно активной педагогической или научной деятельности. Данные категории педагогов отличает увлечение наукой, желание вдохновить и пробудить интерес студентов к знаниям и вместе с тем развить их способности к научной деятельности, что побуждает преподавателя к поиску оригинальных методов обучения.

Заметим, что в приведенной типологии Л.Н. Макаровой уделяется внимание продуктивным с точки зрения педагогического взаимодействия сочетаниям педагогической и научной направленности деятельности. На практике же можно выделить группу препода-

вателей, для которых не характерна ни научная, ни педагогическая направленность. Для этой категории педагогов преподавание и наука, как правило, не является основным видом деятельности, а совмещаются с предпринимательской или административно-хозяйственной деятельностью. Такие преподаватели в большей степени занимаются рекламой своих достоинств, нежели чем организуют полноценный учебный процесс. Не смотря на имеющуюся потенциальную пользу от общения с такими преподавателями, в реальной практике положительно эффекта не наблюдается.

Кроме педагогических способностей, выступающих условием эффективной реализации профессиональной деятельности и взаимодействия, на эффективность взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе влияют установки преподавателя по отношению к себе и своей деятельности. Прежде всего, это относится к тем качествам, которые педагог выделяет как ценности в своей профессиональной деятельности. Динамика изменения степени важности качеств в зависимости от педагогического стажа преподавателя вуза исследуется в работах Л.Н. Макаровой и И.А. Шаршова [7, 8]. В зависимости от динамики отношения преподавателей к профессионально важным качествам ими было выделено четыре периода: стаж до 5 лет, от 5 до 10 лет, от 10 до 20 лет, свыше 20 лет.

Исследования данных авторов и наши наблюдения свидетельствуют о том, что «молодые» педагоги (стаж до 5 лет) основное внимание уделяют интеллектуальному компоненту, творческое начало занимает третье место, качества эмоциональные и индивидуальные располагаются на последних местах. Взаимодействие со студентами не является приоритетным направлением вследствие неуверенности в себе, своих знаниях, способах общения, что приводит к дистанцированию от студентов. Взаимодействие направлено на завоевание интеллектуального авторитета у студентов. Но подобный выбор не обязательно приведет к рациональному уровню развития его стиля деятельности и взаимодействия: являясь «удобным» для педагога, он может игнорировать потребности студентов и не учитывать достаточной степени требования профессионально-педагогической деятельности. В то же время преподаватели открыты восприятию нового в себе и окружении, склонны к самоизменениям. Они еще не самоопределились в профессиональном плане и находятся в состоянии поиска, но без учета процессов рефлексии и саморегуляции.

Преподаватели с педагогическим стажем 5-10 лет – на первые места ставят такие качества как знание своего предмета, правильная речь, а вот творческое начало отступает на последние места, стремление к саморазвитию отходит на второй план. Педагоги используют, как правило, наиболее знакомые формы и методы обучения в целях «экономии времени и сил». Подобная ситуация приводит к потере интереса к предмету у многих активных студентов, потере контакта между ними и преподавателем.

У опытных преподавателей (10-20 лет) – на первый план выходят «стремление к саморазвитию, умение заинтересовать своим предметом и знание своего предмета». Следует отметить, что к этому периоду преподаватели вырабатывают собственную модель педагогической деятельности и взаимодействия и склонны к ее защите, достигают определенной целостности самовосприятия, чувствуют себя в общении со студентами уверенно, могут свободно самовыражаться, иногда признают ошибки. Но в то же время для них характерны возрастные педагогические стереотипы, категоричное и безапелляционное как самовосприятие и самооценка, так и восприятие студентов. Расхождение во взаимных оценках педагога и студентов может привести к выбору непродуктивных форм и методов взаимодействия.

Категория преподавателей со стажем свыше 20 лет – на первое место ставит умелое изложение материала, интеллектуальный уровень, знание своего предмета. Среднее ранговое место занимает творческое начало, стремление к саморазвитию и умение найти общий язык со студентами – отходят на последние места (общение становится более отстраненным, менее эмоциональным, ориентированным на деловой аспект взаимодействия). Преподаватели ощущают собственную неадекватность современным

педагогическим ситуациям, но вместе с тем большинство из них отличаются повышенной ригидностью, нежеланием изменяться. Подобная ситуация вызывает противодействие или пассивность со стороны студентов во взаимодействии с преподавателем.

Таким образом, можно сделать вывод, что личностные и возрастные особенности преподавателя высшей школы оказывают влияние на выбор (сознательно или стихийно) способа взаимодействия со студентами и определяют его характер.

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С.И. Самыгина. Ростов-н/Д., 1998.
2. Лисовский В.Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. Л., 1978.
3. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М., 1986.
4. Образовательные стратегии выпускников вузов // Обучение & Карьера. 2006. №11. С.24-26.
5. Старцев М.В. Системно-квалиметрический подход к оценке взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2006.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2004.
7. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: в 2 ч. М., Тамбов, 2000.
8. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика. М., Тамбов, 2005.